

Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspectivasⁱ

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

ana.pires@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Introdução

As reflexões que agora se apresentam reflectem, por um lado, os resultados dos trabalhos de investigação académica desenvolvidos nos últimos anos no domínio do reco-

nhecimento e validação das aprendizagens experienciais – no âmbito do doutoramento, do pós-doutoramento e de outros projectos de investigação em equipa – e, por outro, traduzem um conjunto de elementos de reflexão, emergentes do confronto entre a teoria e a prática, construídos a

partir de uma experiência inovadora em Portugal, que consistiu na concepção e implementação de um dispositivo de reconhecimento e validação destas aprendizagens no contexto do Ensino Superior.

. Entre as políticas e as práticas

O reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais – que remetem para o conceito de aprendizagem experiencial – constituiu-se nos últimos vinte anos como um novo campo de práticas sociais, em diversos países da Europa e de outras regiões do mundo, e, principalmente na última década, como um objecto de investigação no domínio educativo.

Como temos vindo a constatar, é sob a influência de uma articulação complexa de factores políticos, económicos, sociais e educativos – a globalização da Economia, a Sociedade do Conhecimento, a Aprendizagem ao Longo da Vida, etc. – que estas práticas têm sido desenvolvidas

em vários países e contextos, traduzindo por um lado um conjunto de preocupações comuns, e, por outro, alguns elementos de diversidade, em função dos terrenos específicos em que se inscrevem.

Tal como Harris (2006:2) refere, estas ideias e práticas foram emergindo e sendo modeladas na interrelação de forças históricas, culturais, económicas e políticas, em diferentes contextos sociais. Emergem no cruzamento de diferentes subsistemas sociais: no âmbito do sistema educativo, desde o ensino básico até ao superior, na educação geral e profissional; no mundo de trabalho, a nível sectorial e empresarial; e na sociedade em geral, a partir da acção de movimentos, organismos e grupos organizados da sociedade civil. Sendo uma problemática inovadora, de interface, complexa, vem interrogar os modos tradicionais de valorização educativa, social e económica, propondo novas formas de valorização da acção humana.

A evolução das políticas sociais e educativas, no contexto da construção europeia e da sua reconfiguração face aos desafios colocados pela globalização, contribuiu de forma determinante para a mudança dos sistemas educativos. Como referimos, é no quadro político da Aprendizagem ao Longo da Vida que o reconhecimento de aprendizagens não formais e informais se constituiu como um novo fenómeno educativo, enquadrado por linhas de força definidas a nível supranacional. As práticas de reconhecimento e validação destas aprendizagens assumiram uma centralidade determinante na agenda política europeia na última década, principalmente impulsionadas pelas orientações e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia.

No âmbito do processo de Bolonha e da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, as instituições de E.S. têm vindo a seguir orientações com vista à implemen-

tação de um conjunto de mudanças, principalmente articuladas com a convergência e harmonização das estruturas e formas organizativas de oferta formativa, de forma a criar condições para o reconhecimento mútuo das qualificações e promover a mobilidade dos cidadãos.

De entre os “efeitos colaterais de Bolonha” (Filloque, 2008) destacam-se a crescente profissionalização dos percursos educativos e o enfoque nos resultados da formação – nas competências –, dando legitimidade ao reconhecimento da multiplicidade de contextos de construção de saberes, pressionando a abertura das instituições de E.S. a outros domínios.

Por outro lado, há ainda a considerar a evolução das actividades de trabalho – tanto em termos de processos como de conteúdos –, das formas de gestão dos recursos humanos, da crescente mobilidade profissional, que modificam as trajectórias profissionais, cada vez menos lineares, o

que vem impor um novo diálogo entre a formação inicial e a contínua (Feutrie, 2002) e entre saberes adquiridos formal e informalmente.

Assim, e no âmbito da reforma impulsionada por Bolonha, as instituições de E.S. confrontam-se com questões centrais, de entre as quais destacamos:

- . “a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” – o que de alguma forma evidencia a aproximação entre as esferas educativa e produtiva; a abordagem pelos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) implica a identificação as competências relevantes, o desenvolvimento das metodologias mais adequadas e a implementação de novos modelos educativos;

- . o alargamento do acesso ao Ensino Superior a novos

públicos – nomeadamente o dos adultos – e consequente necessidade de adoptar estratégias adequadas à sua especificidade, nomeadamente a implementação de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens resultantes da experiência.

. A valorização da experiência no contexto educativo

As formas de reconhecimento e valorização da experiência dos adultos têm vindo a evoluir ao longo do tempo, no sentido da sua formalização, através de práticas que se constituem como “esforços de racionalização do tratamento social da experiência” (Demailly, 2000, *in* Mayen e Mayeux, 2003).

Para compreender os fenómenos da experiencialidade – construção, reconhecimento e valorização da experiência – debruçemo-nos em primeiro lugar sobre o conceito de

experiência no contexto educativo (*in* Pires, 2007).

A experiência contempla múltiplas dimensões, tais como as dinâmicas pessoais e subjectivas em articulação com as dimensões contextuais, do domínio social e cultural. Inscreve-se em lógicas frequentemente contraditórias, tanto na óptica do valor como na do reconhecimento (Aubret e Gilbert, 2003), sendo geralmente considerada entre “subjectividade e objectivação” e pertencendo simultaneamente ao domínio “individual e ao da construção social”.

A experiência, segundo Mayen e Mayeux (2003:17) constitui-se como um ponto de convergência nas problemáticas educativas, e, simultaneamente, encontra-se “no centro de uma série de oposições: entre teoria e prática, entre saberes académicos e saberes da prática, da vida ou de si, entre os recortes disciplinares e a globalidade da acção, das trajetórias e das competências, entre modos de formação organizados e modos de formação na vida e pela vida”.

Nos modelos tradicionais de formação inicial a experiência tem assumido um lugar periférico tanto ao nível das suas formas de organização como de conteúdos. Por exemplo, os estágios constituem-se geralmente como ocasiões de questionamento (“o que se aprende é confrontado com a realidade das situações profissionais”), como terreno de aplicação (“por em prática os saberes e os saberes-fazer”), ou ainda como ocasiões de testagem (“conceber e implementar um projecto, e formalizar este trabalho numa memória profissional”) (Aubret e Gilbert, 2003).

No contexto da formação contínua, a experiência profissional é geralmente considerada como um material necessário para o desenvolvimento futuro, mas a sua estrutura é definida pelos saberes académicos que se pretendem consolidar ou fazer adquirir, e não pelo conteúdo dessa mesma experiência (*id*).

Como tendo vindo a evidenciar, o modelo tradicional de educação/formação – “prisoneiro do paradigma escolar e disciplinar herdado” (Pineau, 1999) – privilegia o “carácter sistemático, intencional e sequencial” do processo de construção de saberes.

As aprendizagens mais valorizadas no âmbito do sistema educativo formal são as que obedecem à lógica disciplinar e científica – uma lógica de organização de saberes distinta da dos saberes experienciais, holísticos por natureza.

Como refere Barbier (1998), a tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos – os saberes teóricos – e os saberes de acção continua a dominar num quadro de pensamento que dicotomiza e bipolariza a teoria e a prática. No entanto, os saberes teóricos e os saberes de acção interpelam-se articulam-se dinamicamente, em função das situações e dos contextos onde são

mobilizados – dando origem ao que se designa por competências.

Apesar da experiência constituir um elemento-chave no processo de aprendizagem de adultos, é ainda pouco valorizada no âmbito das concepções educativas que privilegiam os saberes académicos e científicos e a suas formas tradicionais de organização disciplinar. Temos vindo a evidenciar que as formas tradicionais de produção, transmissão e avaliação de saberes – estreitamente articuladas com uma concepção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem (Canário, 1999) – dificilmente se compatibilizam com as lógicas e abordagens da experiencialidade.

Do ponto de vista educativo, as abordagens da experiencialidade fazem apelo ao desenvolvimento de estratégias educativas coerentes e articuladas: abordagens globais e não dissociativas do processo de formação, que articulam e

integram domínios tradicionalmente separados, valorizando as aprendizagens e competências construídas experientialmente em diferentes tempos e contextos, que não os formais.

. Tensões, contradições e pontos críticos

A partir de uma análise crítica a um conjunto de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências realizada a nível internacional (Pires, 2005) constatamos que, apesar dos princípios e pressupostos subjacentes à construção destes sistemas se encontrarem suportados nas abordagens da experiencialidade, não nos é possível no entanto afirmar que as lógicas de acção traduzam de igual forma os princípios e pressupostos que as sustentam.

As novas práticas emergentes, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são terreno de **conflitualidades, paradoxos e tensões** entre diferentes lógicas e racionalidades, das quais destacamos:

. lógica individual (reconhecimento) / **lógica social** (validação)

. lógica formativa (balanço de aprendizagens, elaboração de projectos) / **lógica sumativa** (obtenção de créditos, certificação)

. lógica da personalização (centrada nos processos, na pessoa e na sua singularidade) / **lógica da massificação** (centrada nos resultados, nas metas, nos procedimentos)

. lógica da centralização / **lógica da descentralização** dos dispositivos

. lógica da flexibilização / **lógica da standardização** das metodologias

. lógica de abertura (do potencial) / **lógica de fechamento** (normativa) dos referenciais de validação

. lógica dos saberes académicos (teóricos) / **lógica dos saberes profissionais** (de acção)

. **lógica disciplinar e científica** (saberes fragmentados) / **lógica dos saberes experienciais** (integrativos e contextualizados);

. **lógica de racionalidade instrumental** (utilitarista, de “mercado”) / **lógica antropocêntrica** (emancipatória).

Os paradoxos e ambiguidades que têm sido evidenciados no domínio do reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais resultam do confronto entre diferentes lógicas e racionalidades, e evidenciam a complexidade deste novo campo de práticas, sujeito a tensões e contradições, nem sempre claras e explícitas. Por outro lado, a actual literatura neste domínio evidencia a existência de diferentes abordagens e perspectivas, que enfatizam visões distintas, e nem sempre conciliáveis: uma visão liberal / humanista, uma visão crítica / radical, e uma visão de racionalidade económica e de orientação para o mercado.

Estas diferentes abordagens, de uma forma mais ou menos estanque, têm influenciado o desenvolvimento das práticas de reconhecimento e validação nos diferentes países e distintos contextos onde têm sido implementadas.

. **Resistências e reticências...**

Como sabemos, as actuais reformas em curso no espaço europeu do ensino superior, iniciadas com o processo de Bolonha e a abordagem da Aprendizagem ao Longo da Vida ao nível global – a “europeização” das políticas educativas (Antunes, 2005) –, implicam as políticas nacionais e as estratégias desenvolvidas pelas instituições de E.S. a um nível local. A implementação e o desenvolvimento das reformas educativas é deixada à responsabilidade e autonomia das instituições, pelo que se torna fundamental compreender as suas dinâmicas particulares, os contextos específicos e os actores envolvidos. As formas de apropriação e de reconfiguração das políticas supranacionais e

nacionais são específicas, localizadas, dependem das condições existentes, do sentido conferido pelos actores, pelas estratégias e intencionalidades da acção.

No contexto nacional, existe actualmente no E.S. enquadramento legal para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos (Dec.-Lei 64/2006)¹. Para além da existência de enquadramento

¹ O Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” de um curso de licenciatura num estabelecimento de ensino superior, para adultos maiores de 23 anos. No que diz respeito à atribuição de créditos ou outros efeitos do reconhecimento da experiência para além do acesso dos candidatos à frequência do curso (artigo 13º – designado de “creditação”), a lei estipula que “os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles

legislativo a nível nacional, torna-se fundamental que haja vontade política a nível institucional, que se criem as condições e os recursos necessários, que se envolvam os actores, criando novos espaços de intervenção a nível organizacional.

Torna-se fundamental ultrapassar as resistências culturais – nem sempre explícitas, constituídas por espaços de silêncios e reticências –, articuladas com a cultura dominante do Ensino Superior, com o valor atribuído aos conhecimentos, aos saberes, às competências, com o estatuto social atribuído aos diplomas académicos e com a função simbólica atribuída.

No processo de repensar o papel da experiência e de reconfigurar os referenciais educativos, as instituições de E.S.

sejam admitidos através das provas”.

podem sentir-se confrontadas por esta interpelação – e mesmo provocação –, como uma perda hegemónica do monopólio dos saberes.

Estas práticas, na medida em que interpelam as concepções educativas tradicionais, fazem apelo a uma mudança paradigmática, baseada na valorização da experiencialidade: na explicitação e valorização do potencial adquirido e do projecto, na articulação entre aprendizagens detidas (não formais e informais) e aprendizagens que o sistema visa promover (formais).

Para além destes aspectos, é possível identificar um conjunto de dimensões, associadas à sustentabilidade destes sistemas, que passamos a destacar:

A nível político, torna-se fundamental garantir a legitimidade, credibilidade e aceitação social destes dispositivos: como são construídos e implementados, como são nego-

ciados, quem são os seus intervenientes? Qual é o estatuto dos actores que neles participam?

Do ponto de vista científico e pedagógico, como assegurar a coerência interna e o rigor dos processos desenvolvidos? Esta dimensão, que envolve a construção dos referenciais de validação, implica questionar: o que é privilegiado? A lógica dos conhecimentos? A lógica das competências? Qual é a sua natureza, pertinência, abrangência, relevância e actualização?

Por outro lado, torna-se fundamental equacionar a formação dos intervenientes (os técnicos de acompanhamento, os júris, os docentes, as equipas pluridisciplinares,...), o que obriga à construção de uma cultura comum, partilhada e negociada; assim sendo, quais são os processos privilegiados de comunicação institucionais? qual é a sua eficácia

a nível interno e externo?

E ainda relativamente a uma dimensão-chave dos dispositivos, que diz respeito à estabilização das metodologias, dos procedimentos e instrumentos utilizados (dossiers, portfolios de aprendizagens e de competências, as entrevistas, as provas complementares, etc.); a construção de estratégias metodológicas adequadas à especificidade dos candidatos é um processo permanente, tal como o acompanhamento dos candidatos – antes, durante e depois do processo de reconhecimento e validação. O trabalho de acompanhamento e mediação junto de cada candidato é um factor-chave garantia da qualidade do processo, mas é essencial que seja formalizado e valorizado institucionalmente.

Assim sendo, e para finalizar, há que pensar nas fontes de financiamento destes dispositivos. Quais são os custos do processo – em termos humanos e materiais? Quem os

suporta? A instituição? O candidato? A empresa? Num contexto de constrangimento financeiro, as instituições serão capazes e terão vontade de suportar o investimento necessário?

. Um futuro ainda incerto, mas em aberto...

Como sabemos, a mudança está em curso, mas não é um processo determinado. A política educativa constroi-se na interacção de múltiplas dimensões e níveis – macro, meso e micro, no cruzamento e interpelação entre os níveis supranacionais e os contextos de acção, os actores e os processos.

Estas práticas, inovadoras, são portadoras de um forte potencial heurístico: interrogam, re-estruturam, reconfiguram, abrem caminho para a mudança das instituições e das práticas educativas, das representações, dos processos e procedimentos.

A implementação de dispositivos de reconhecimento e validação podem promover a abertura das instituições de ensino superior, potencializando novas parcerias e sinergias educativas, promovendo o diálogo entre diferentes interlocutores – entre as instituições de E.S. e a sociedade civil, o mundo do trabalho, as empresas, (...) –, fazendo sentir a necessidade de criar estruturas transversais de apoio e acompanhamento de projectos de pessoas adultas portadoras de trajectórias profissionais, de saberes de múltipla natureza, potenciando assim a construção de novas áreas de compromisso entre actores e instituições de natureza diversa.

Relativamente à evolução dos dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens no ensino superior, **três cenários podem ser perspectivados** (Cherqui-Houot, 2001):

. as instituições de E.S. podem escolher o **evitamento**, ignorando ou não fomentando o debate interno; limitando as novas práticas a experiências pontuais, a espaços circunscritos, a actores isolados, a experiências “farol”;

. podem ceder à tentação de **reproduzir os modelos sociais dominantes** – a saber, o modelo “industrial” e o modelo do “mercado” –, apropriando-se de uma visão utilitária e estratégica do saber e do conhecimento, com vista à “industrialização” e “comercialização” dos seus produtos; podendo assim acentuar a actual tendência actual do sistema educativo, “massificando” o acesso ao diploma por esta via;

. podem ainda aproveitar o debate que agora se relança **reapropriando-se da sua função crítica** (desocultando as

lógicas e as tensões subjacentes) e da sua **missão formativa** – procurando conciliar a formação das pessoas enquanto dialéctica de processos e resultados, garantindo uma sólida formação científica, profissional e cultural.

Gostaria de finalizar esta apresentação retomando a ideia defendida por Bernard Liétard (1997) – já há doze anos atrás mas ainda muito actual –, de que o futuro destas práticas é ainda incerto, na medida em que tanto se poderão vir a constituir como a raiz de uma nova ordem educativa ou como as premissas de novas formas de gestão social ao serviço da economia do mercado.

Mas, como o futuro está em aberto, queria sublinhar, tal como B. Liétard, o potencial destas práticas, que podem, num futuro próximo, ser consideradas uma função educativa “a tempo inteiro”, uma “espinha dorsal de um projecto

educativo” – enquanto processos de construção de identidades pessoais, sociais e profissionais, como meios de desenvolvimento pessoal e de qualificação social.

Referências

- Antunes, F. (2005) Globalização e Europeização das Políticas Educativas, In. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 47
- Aubret, J. (2003) “La validation des acquis de l’expérience”, in Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes, Dossier L’Expérience, 2003-I, Université Paris X, Nanterre
- Andersson, P. & Harris, J. (2006) Re-theorising the Recognition of Prior Learning. Ed. Niace, U.K.
- Ben Moussi-le Gal, L., org. (2008) Validation des Acquis de L’Expérience. Retour d’expériences à L’Université. L’Harmattan, Paris
- Cherqui-Houot, I. (2001) Validation des Acquis de l’Expérience et Universités. Quel avenir? L’Harmattan, Paris
- Feutrie, M. (2002) La formation continue: d’une activité à la marge à la mobilisation de toute l’ Université. In *Former des adultes. L’Université et les transformations de l’emploi*. Presses Universitaires de France, Rennes
- Mayen, P. e Mayeux, C. (2003) “Expérience et Formation”, in Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes, Dossier L’Expérience, 2003-I, Université Paris X, Nanterre
- Pires, A. L. (2005) Educação e Formação ao longo da Vida. Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa

Pires, A.L. (2006) “O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela Experiência e a Investigação”. *In* Figari, Rodrigues Alves e valois, Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos. Ed. Educa, Lisboa

Pires, A.L. (2007) “O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”, Comunicação apresentada no XV Colóquio da Afirse “Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?” – 15, 16 e 17 Fevereiro 2007, Fac. Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa; in ANAIS da UIED nº 8, FCT/UNL, Lisboa

Young, M (2006) Endword. *In* Re-Theorising the Recognition of Prior Learning. Ed by Per Andersson et al, NIACE, UK

formal qualifications in Higher Education, Universidade de Lisboa, 25 Novembro de 2009

Nota Biográfica

Ana Luisa de Oliveira Pires é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Professora Convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Coordenadora da Unidade de Desenvolvimento, Reconhecimento e Validação de Competências do Instituto Politécnico de Setúbal.

É licenciada em Psicologia, Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, sendo membro da Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento (FCT/UNL).

É autora de vários artigos e livros na área da Educação / Formação de Adultos, Reconhecimento e Validação de Competências, Educação de Adultos e Ensino Superior.

ⁱ Conferência proferida na International Conference on accreditation of non-